



Revista  
de  
Psicologia

## SUBJETIVIDADE E FILOSOFIA COM CRIANÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

SUBJECTIVITY AND PHILOSOPHY WITH CHILDREN:  
A REPORT AND A REFLECTION  
ABOUT AN EXPERIENCE

Valeska Zanello<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente texto visa analisar a experiência da autora no programa *Filosofia na Escola*, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília junto à Fundação Educacional do Distrito Federal. Propõe-se uma leitura a partir da perspectiva dos processos de subjetivação para a compreensão das dinâmicas ocorridas desde a implementação do programa até os modos de funcionamento das comunidades de investigação tanto do corpo docente quanto discente, bem como suas possíveis imbricações. O amálgama escolhido como fio condutor na compreensão é a idéia de sentido, que engloba tanto a dimensão cognitiva quanto a afetividade do sujeito, ou seja, o modo como é afetado (o seu sentir). Procura-se apontar, a partir destas reflexões, um papel específico para o psicólogo neste tipo de programa.

**Palavras-chave:** Filosofia para crianças, filosofia com crianças, subjetividade, comunidade de investigação, subjetividade social.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the author experience in the *Philosophy in School* program, developed by the University of Brasília and Educational Foundation of Federal District. It proposes a point-of-view of the subjectivity processes for the comprehension of the dynamics happened from the program beginning until the inquiry communities operation ways - including teaching staff and student body-and their implications. The amalgam chosen as principal way in the comprehension is the idea of "sense", which comprises the cognitive and affective (manner how the subject is affected) dimensions. It searches then to point out a specific role to the psychologist in this kind of program.

**Key words:** Philosophy for children, philosophy with children, subjectivity, inquiry community, social subjectivity.

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Email: valeskazanello@uol.com.br.

## 1 INTRODUÇÃO

O programa de *Filosofia para Crianças* foi criado há mais de trinta anos por Mathew Lipman, filósofo americano. Lipman lecionava Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Columbia e, ao longo de sua carreira universitária, percebeu “as falhas nos raciocínios de seus alunos”, achando “necessário que eles tivessem um contato com a Lógica e a Filosofia bem antes da universidade.” (KOHAN, 1999, p. 85).

Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem? Foi sugerida a mim a idéia de uma história para crianças. Mas que tipo de história infantil? Certamente não aquele tipo em que os adultos, que sabem tudo, benevolmente explicam aos pequenos ignorantes as diferenças entre pensar bem e pensar mal. Nada tão condescendente. Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. (LIPMAN, 1999, p. 22).

O filósofo passou a elaborar materiais para concretizar sua idéia e já em 1969 publicou sua primeira novela: *Harry Stottlemeier's Discovery*. Trata-se de pensar uma filosofia para crianças, recriando as idéias dos filósofos, despindo-as do tecnicismo e da erudição, ou seja, numa linguagem simples e acessível. O papel do professor era o de mediação, sendo o facilitador das discussões e o responsável por cuidar de algumas regras básicas, normativas, da comunidade de investigação (por exemplo, não ser o “finalizador” no sentido de apontar uma moral ou a aprendizagem correta, mas incentivar o debate argumentativo. Mais adiante veremos as características da comunidade de investigação).

Lipman desenvolveu desde então diversas novelas destinadas a determinadas faixas etárias e, cada qual com um conjunto de habilidades cognitivas a serem desenvolvidas, aplicáveis a vários problemas filosóficos. O objetivo amplo era

propiciar um pensar complexo, crítico, criativo e cuidadoso, no qual estivessem presentes o raciocínio, o questionamento, a investigação, a formação de conceitos e a tradução, e não apenas o trabalho das habilidades cognitivas.

Para atingir tal fito, o filósofo imaginou uma metodologia plausível, baseando-se em idéias sobretudo de Dewey e Peirce. Esta metodologia configurou-se na “comunidade de investigação e de questionamento.” Nela, as crianças sentam-se em roda e falam cada uma de uma vez, de acordo com a ordem do pedido (para falar), relacionando ou contrapondo suas próprias idéias ao que tem sido dito. Aprende-se a

[...] escutar com atenção os outros membros da comunidade, apoiar outros participantes ampliando e corroborando a sua perspectiva, submeter os pontos de vista dos outros participantes à investigação crítica, dar razões para apoiar os pontos de vista dos demais mesmo quando se discorda deles, colocar o ego em perspectiva, responder aos outros, instigar as outras pessoas da comunidade a exprimir seus pontos de vista, cuidar não apenas dos procedimentos lógicos mas do crescimento dos outros membros da comunidade, estar aberto a mudar os próprios pontos de vista e as prioridades em relação aos pontos de vista dos outros integrantes da comunidade, desenvolver a confiança mútua, cultivar práticas de cooperação e solidariedade na construção comunitária do saber e reconhecer a dependência mútua. (KOHAN, 1999, p.107-108).

Trata-se de uma reconstrução de sentidos e não de verdades. Busca-se a problematização e não o consenso. Trabalha-se na idéia de que discordância não é disputa (GADAMER, 1997) e que várias opiniões e crenças são válidas desde que bem argumentadas.<sup>2</sup>

O fundamento de tal programa é uma ideologia democrática, pensada não apenas como ideal político, mas social, no qual caibam as diferenças e

<sup>2</sup> Lipman distingue o pensamento normal ou cotidiano do bem pensar ou pensar de ordem superior. As marcas deste último são a criticidade, a criatividade e o cuidado.

os diferentes. "Não se trata apenas de educar para a democracia, mas de democratizar para educar." (KOHAN, 1999, p. 119).

Segundo Sharp e Splitter (1999), o papel da educação deveria ser o aperfeiçoamento do pensamento, entendido este em um sentido amplo e não apenas como conjunto de habilidades cognitivas e de determinados conteúdos. Com estas idéias, os autores apontam para a dimensão normativa da comunidade de investigação que vai além dos conteúdos tematizados e dos processos empíricos que constituem os pensamentos, levando-nos a pensar a própria qualidade do pensamento. No entanto, eles compreendem que pensamento e comportamento estão interligados:

Acreditamos que ensinar a pensar seja cultivar tanto as habilidades quanto as disposições propícias para o comportamento atencioso e razoável (como, por exemplo, ajudar alguém pode ser o resultado de um pensamento sobre por que esta pessoa deveria ser ajudada, aliado a um conveniente desejo de ajudar). No final, tal comportamento só pode ocorrer como resultado da aquisição de certas habilidades, por um lado, e do cultivo de disposições e sensibilidades correspondentes, por outro. Uma habilidade sem a inclinação para usá-la não vale para muita coisa. Por outro lado, apesar das melhores intenções e atitudes, aqueles que não são capazes de pensar bem são limitados. (SHARP e SPLITTER, 1999, p. 18).

Para os autores, a idéia da comunidade de investigação deve compreender no próprio aperfeiçoamento do pensamento os seguintes aspectos: razoabilidade, julgamento, o pensar e o pensar por si. Em todos eles, destaca-se o raciocinar habilidoso, transpassado por uma atitude social, qual seja: o respeito pelos outros e a consideração por outros pontos de vista e sentimentos, o ouvir e o dialogar ativamente, a capacidade de ser racional e de ser autônomo.

Tais idéias, assim como o próprio programa de Lipman, se espalharam por todo o mundo e

muitas escolas o adotaram e continuam a adotá-lo até hoje. Centros especializados foram criados para a formação de professores habilitados para mediar a comunidade em sala de aula.

No Brasil a absorção não foi diferente: espalhou-se por vários estados e regiões, colocando-nos no patamar dos principais países participantes do programa.<sup>3</sup> Porém, deve-se ressaltar que o mesmo centralizou-se em escolas particulares que fizeram da iniciativa *slogan* para atrair clientela. As escolas públicas ficaram e estão, em sua maioria, marginalizadas deste processo.

Foi reagindo a esta perspectiva que Kohan e Wuensch (1999) criaram o projeto *Filosofia na Escola* (filosofia com crianças) da Universidade de Brasília, em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal. Em um primeiro momento, tratava-se não apenas de "instalar" o programa lipmaniano nestas escolas, mas de repensar o próprio programa, instaurando possibilidades outras de modelos diferentes, mais plausíveis para a nossa realidade brasileira. Ou seja, as novelas de Lipman, apesar de tratarem temas filosóficos, valorizam aspectos da cultura norte-americana, questionando-os também. Buscou-se problematizar a nossa própria realidade, tematizando-a filosoficamente.

A intenção era a realização de uma filosofia com crianças, na qual as mesmas se achassem implicadas do começo ao fim, desde a escolha dos temas aos próprios debates e à metodologia do trabalho. No entanto, em uma das escolas participantes, seguiu-se o modelo tradicional das novelas de Lipman. Com isto, o projeto visava pesquisar a sua própria práxis, repensar, via "resultados" e diferenças de experiência, o desenvolvimento e a implementação de esquemas/projetos diferentes.

Foi depois do primeiro ano de andamento do projeto, já em 1999, que travei conhecimento com o mesmo, vindo a participar dele durante um ano e meio. Por sorte, vim a fazer parte da equipe da única escola que havia utilizado as novelas de Lipman e estava justamente no processo de modificação da estrutura do projeto, qual seja, na passagem para o programa específico, abrigado, de filosofia com crianças. Pude participar desta transformação e contarei agora os detalhes de algumas observações que realizei, bem como de reflexões

<sup>3</sup> Ver WUENSCH, A.M., 1999, p. 48-49: "[...] o Brasil é um dos maiores pólos de expansão deste programa no mundo [...]".



que surgiram no meu envolvimento com o projeto. Antes de tudo, gostaria de ressaltar que era designada para cada escola (grupo de professores interessados, a participação era livre e espontânea) uma equipe constituída de três integrantes: um aluno de Psicologia, um de Filosofia e outro de Pedagogia, todos estudantes na UnB.

Minha equipe constituiu-se de apenas dois integrantes: um aluno de Pedagogia e eu, psicóloga já formada e bacharelada, na época, em Filosofia. Ressalto o quanto foi interessante para mim a perspectiva de poder pensar o projeto tanto do ponto de vista filosófico quanto psicológico, tentando sempre construir entre eles pontes importantes. Eis que aí surgiu o tema deste escrito: fazer uma reflexão acerca das mudanças de atitude e de sentido, a partir da experiência da comunidade de investigação, no projeto de filosofia com crianças. O intuito é refletir em que os conceitos de atitude e de sentido, desde uma perspectiva da subjetividade, podem nos enriquecer na compreensão das mudanças efetivadas na comunidade de investigação, dando um lugar específico ao psicólogo na equipe interdisciplinar deste projeto. Trata-se, assim, de recolher sementes de minha experiência e de semeá-las, mesmo sem saber ao certo quais serão seus frutos.

## 2 MINHA EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Limitar-me-ei neste tópico a fazer uma leitura breve de meu percurso no projeto, visto o mesmo já se encontrar descrito detalhadamente em um outro trabalho.<sup>4</sup>

No início do ano de 1999, houve um curso de formação em Filosofia na Escola (filosofia com crianças), com duração de 30 horas, propiciado pela Faculdade de Educação da UnB, do qual participei juntamente com o outro monitor e os professores da escola na qual trabalhei. Aprendemos alguns aspectos teóricos e práticos da comunidade de investigação, bem como discutimos sobre a infinidade de possibilidades de preparação das aulas de Filosofia. Nosso trabalho na escola realizou-se em três etapas, as quais só pude perceber claramente no final do ano de 1999.

Em um primeiro momento, consistia em aulas previamente preparadas por mim e por um aluno de Pedagogia; aulas essas que apresentávamos e discutíamos com os professores, mas de modo "externo", ou seja, sem vivenciar a própria aula. Percebi nessa parte do trabalho, pouca mudança efetiva no grupo de professores que acabavam por transformar as aulas de Filosofia numa espécie de moral e cívica. Ou seja, o que era para ser um momento "libertador", de debate livre e racional, acabava por se transformar numa pregação moral. Neste sentido, era comum as professoras terminarem a aula com algum desfecho do tipo "moral da história."

Isso me deixou insatisfeita, pois sabia que tal atitude era contraditória aos princípios do próprio projeto, qual seja, uma atitude filosófica de questionamento e não de aderência aos costumes e valores comuns, banais, aceitos sem nenhuma problematização. Pareceu-me problemática uma formação continuada do grupo docente, no intuito de fornecer-lhes instrumentos para a realização das aulas de Filosofia, que não passasse pela própria transformação do grupo e de cada professor, de suas atitudes e valores. Parecia-me necessário engajá-los de modo diferente em seu próprio trabalho. Daí nasceu a idéia de modificar nossos planejamentos. Adentramos aqui o segundo momento do projeto.

Neste segundo momento, decidimos coletivamente que os próprios professores deveriam passar a preparar as aulas, em duplas, ficando cada dupla responsável por um encontro do grupo. Nesse encontro, em vez de discutirmos o tema, a forma, os textos escolhidos (de modo "externo"), passamos a vivenciar aulas de Filosofia. Isto é, a dupla responsável tornava-se mediadora do tema numa aula com o grupo, que formava então uma comunidade de investigação.

Tive experiências riquíssimas nessa etapa e também recolhi observações preciosas, pois no debate do grupo de professores ficavam claras as resistências pessoais e afetivas a determinados temas. Resistências essas intransponíveis por quaisquer argumentos, fossem o mais racionais ou lógicos possíveis. Tais resistências consistiam em verdadeiros obstáculos na mediação dos próprios professores em suas aulas de Filosofia. Percebi e senti que o

<sup>4</sup> Ver LOYOLA, V.M.Z. & PORTO, F.G. CEAG: A consolidação de uma nova proposta. In: KOHAN et al (Orgs.). *Filosofia na escola pública*. v. 4. Petrópolis: Vozes, 2000. p.149-179.

projeto primava por demais pelo enfoque racional do ser humano, deixando de lado sua afetividade completamente implicada nesta racionalidade. Emergia aqui a importante questão do sentido, ponte possível para reatar as duas margens e repensar de um outro modo as resistências pessoais nos grupos. Ou seja, mesmo que existisse o cuidado de haver psicólogos na equipe, seu papel não me parecia muito definido. Havia uma crença demasiada na razão...

Talvez por já ter realizado um outro trabalho específico com a subjetividade social de uma escola<sup>5</sup>, na qual efetivei uma pesquisa, parecia estar mais atenta a este modo de funcionamento do grupo e de cada professor. Senti verdadeira necessidade de pensar e tematizar sobre o assunto, mas encontrei pouco eco na época. Como pensar a possível participação do psicólogo no projeto de Filosofia com crianças que desse conta deste funcionamento grupal e individual? O que estava ocorrendo com a subjetividade das pessoas envolvidas direta e indiretamente com o projeto (nós, os professores, crianças, pais das crianças, etc.?) Parecia-me essencial aqui a idéia do *sentido*, ou seja, os debates proporcionavam não apenas o aperfeiçoamento do pensamento, como o queria Lipman ou Sharp, mas havia uma verdadeira reconfiguração personológica das pessoas realmente engajadas. A resistência aos argumentos apontava para um enrijecimento do sentido, construído na história de vida de cada um, bem como configurado na subjetividade social específica daquela escola. E mais ainda: o "sentido" deveria ser compreendido não apenas enquanto semântica cognitiva, mas como modo mesmo de ser afetado pelas coisas e eventos e de afetá-los.

Trabalharei mais adiante, no próximo tópico, o conceito de subjetividade (de Gonzalez-Rey) que me permitiu fazer determinadas leituras da realidade que observei participativamente. Tratarei agora de finalizar brevemente a apresentação do meu percurso, para depois pensá-lo, juntamente com o leitor, à luz de determinadas teorias. Passemos então ao terceiro momento do desenrolar do projeto.

Efetivamos mais uma mudança fundamental, qual seja, na própria proposição dos temas e

assuntos a serem debatidos na comunidade de investigação. Inicialmente a proposta era realizada por mim e pelo outro monitor, depois pelos próprios professores e, finalmente, nessa etapa do trabalho, eram as próprias crianças que escolhiam os assuntos que lhes interessavam e que julgavam importante debater. Houve, neste sentido, uma mudança grande na motivação e no engajamento das mesmas nas aulas de Filosofia. Pude perceber aqui uma diferença importante, no respeito pela própria autonomia das crianças. Isto é, pensando de modo global e diacrônico, o projeto em sua realização na nossa escola passou por um descentramento que parecia ir ao encontro das idéias democráticas (em um sentido *latu*) de Lipman.

Possibilitar às crianças a escolha dos temas de seu interesse era possibilitar a nós, professores e monitores, adentrar em seus mundos, em seus valores e atitudes (de modo muito mais nítido do que se escolhêssemos nós o que elas deveriam debater) e, desta maneira, problematizar suas próprias visões de mundo, numa reconstrução de sentido, que se, ao fim e ao cabo, não se modificava, era percebida ao menos como uma atitude, uma idéia ou um pensamento (e não a verdade).

O descentramento ocorrido no desenrolar do projeto parecia encontrar um análogo descentramento, facilitado pelo projeto, na criança. Pensar o próprio pensamento como possibilidade e não como um fato dado pareceu-me ser libertador de uma dupla maneira: como flexibilizador das atitudes para consigo e para com os outros, mas também como abertura para a recriação de sentidos.

Além disto, minha experiência e a leitura de minha participação no projeto apontavam para um dado importante que, como já disse, era deixado de lado: parecia-me que o que cada criança pensava e argumentava dizia respeito não apenas a sua racionalidade, mas a sua subjetividade. O mesmo poderia ser dito das resistências a certos assuntos (por exemplo: casamento entre gays, bioética, etc.). O que parecia poeira escondida embaixo do tapete do projeto, poderia ser ouro em pó a um olhar psicológico que qualificasse os processos de subjetivação. Isto é, talvez as mudanças na comunidade de investigação nos levassem ainda muito mais longe do que o previsto.

<sup>5</sup> Experiência descrita em meu livro, escrito em parceria com Ana Maria Orofino Teles: LOYOLA, V.M.Z. & TELES, A.O. *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999.



### 3 TEORIA ASSUMIDA NA LEITURA PSICOLÓGICA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Houaiss, a palavra *atitude* deriva etimologicamente do italiano medieval, de "attitudine", cujo étimo provém do latim *actitudo* + *nis* que significa posição, ação. O autor dá à palavra as seguintes possibilidades de significado:

1) maneira como o corpo (humano ou animal) está posicionado, pose, posição, postura; 2) comportamento ditado por disposição interior, maneira de reagir em relação à pessoa, objeto, situação, etc., maneira, conduta; 3) posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder; 4) comportamento afetado; 5) propósito ou modo de se manifestar esse propósito [...]; 6) estado de disponibilidade psicofísica marcado pela experiência que exerce influência diretiva e dinâmica sobre o comportamento. (HOUAISS, 2001, p. 335).

Percebemos dois aspectos fundamentais presentes no conceito: as idéias de disposição e de comportamento. Como relacioná-las? Isto é, como pensar a plausibilidade de se construir uma ponte entre disposição e ato se não levando em conta o próprio sujeito e seus processos de subjetivação?

Pareceu-me aqui ser indispensável como mola mesmo propulsora de minha investigação a idéia de *sentido*. Pensar a atitude como crença mais afeto positivo ou negativo em relação à crença (AJZEN e FISCHBEIN, 1980) era reduzir por demais a compreensão dos fenômenos subjetivos subjacentes às próprias transformações que pude observar na comunidade de investigação. Adotei assim como base para a leitura dos fenômenos que observei no decorrer do projeto a teoria sociohistórica de Gonzalez-Rey. Fi-lo por dois motivos: 1) por derivar tal perspectiva das teorias de Vygotsky (que também tiveram influência sobre Lipman); 2) por tal abordagem colocar, como amálgama, o sentido, a mediar a imbricação entre os processos sociais e individuais de subjetivação – o que, a meu ver, forneceria elementos indispensáveis para qualificar a mudança de atitude em toda sua implicação subjetiva. Passemos então à apresentação das principais idéias deste pensamento, para que possamos

refletir sobre os diversos momentos do desenrolar do projeto na escola, bem como elucidar que lugar específico tem o psicólogo no mesmo.

Para Gonzalez-Rey.

[...] a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e integrada também os processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que ditos momentos terão para ele. (1997, p. 110)

O autor defende a idéia de que a subjetividade representa, antes de tudo, uma categoria ontológica (GONZALEZ-REY, 1998, p. 98) marcada por uma dupla condição: é processual e constitutiva, social e individual. Ela é suscetível de ser conhecida e compreendida, utilizando-se para isto de um conjunto de categorias dentro das quais se destacam as categorias sujeito e personalidade.

O sujeito é definido como o indivíduo concreto, com características essenciais e permanentes de sua condição: é atual, interativo, consciente e volitivo; por fim, portador de personalidade. (GONZALEZ-REY, 1997).

Já a personalidade constitui um complexo sistema de sentidos configurados por recursos psicológicos de diferente ordem (unidades psicológicas primárias, formações motivacionais, elementos funcionais, etc.). Este sistema constitui o conjunto de recursos subjetivos com os quais o sujeito opera na determinação de seus comportamentos nas múltiplas e diversas situações nas quais se encontra. (MARTÍNEZ, 1998).

Segundo Gonzalez-Rey

A personalidade se legitima em sua própria história, como sistema autorregulado que, constituinte do sujeito psicológico, resulta definidor na constituição ou reconstituição do sentido subjetivo que certas formas de atividade e relações concretas têm para ele. (1998, p. 96).

A relação sujeito-personalidade implica assim pontos de contato, de complementação e também de limites, que se desenvolvem de forma diferenciada em cada individualidade concreta.

A personalidade não é um sistema fechado, mas antes um sistema dinâmico, processual, com relações indiretas com o meio social e cultural.

*Indiretas*, destaco, pois a subjetividade individual se constrói não como internalização do social, mas como constituição subjetiva individual, o que ressalta seu caráter de mediação e não linearidade entre um âmbito e outro. Há, deste modo, a questão do *sentido subjetivo* que para o sujeito concreto adquire determinados fatos, situações sociais, etc.; sentido esse mediado pela personalidade do mesmo. (com seu caráter histórico). O processo de mediação vai muito além da consciência do sujeito e envolve a importante questão da emocionalidade.

Com esta idéia, Gonzalez-Rey destaca que diante de algumas experiências o sujeito não apreende a totalidade e multiplicidade de estados emocionais envolvidos, de forma que o sentido emerge, mas não é totalmente significado, pois alguns aspectos ficam inconscientes.

Aqui é necessário destacar que, para o autor, sentido e significação devem ser diferenciados, pois “sentido é o valor emocional ‘irrepetível’ de um conteúdo e

[...] a significação é o valor que pode adquirir conjunturalmente esse conteúdo no processo de regulação do comportamento pelo sujeito” (GONZALEZ-REY, 1995, p. 80). Isto é, o sentido toca não apenas a dimensão cognitiva, mas o modo mesmo de sentir o mundo ou os fatos e de sentir-se do próprio sujeito.

Vemos, portanto, que em sua teoria a questão do sentido abarca de forma direta as experiências emocionais vivenciadas pelo sujeito e que ultrapassam muito além a sua própria consciência do processo. O autor critica assim a tradição racionalista que reduz a dimensão subjetiva do homem ao simbólico, subordinando as emoções ao funcionamento simbólico. Para ele, as emoções constituem processos de significação afetiva que, mesmo que apareçam constituídas em estruturas simbólicas – devido à própria integridade da personalidade humana –, não dependem da mediação simbólica para sua definição em forma de sentido subjetivo. (GONZALEZ-REY, 1999).

Deste modo, as estruturas de sentido da subjetividade expressam uma organização complexa na qual as emoções representam um aspecto constituinte a mais e não um subproduto de outras funções.

Resumindo, diríamos, pois, que a subjetividade tem um caráter histórico-cultural; o social vem a ser subjetivo na própria história individual, constituindo-se, configurando outro sistema, a personalidade do sujeito concreto. A personalidade, por sua relativa “abertura”, é sempre um novo momento constitutivo em relação ao anterior, nunca uma extensão acumulativa, pois está estruturada em categorias de sentido subjetivo “irrepetíveis”, como o próprio autor destaca.

O homem e a sociedade vivem, assim, uma relação de mediação em que um expressa e contém o outro sem se diluir. O termo utilizado pelo autor para dar conta da imbricação entre o social e o individual no plano da subjetividade é o de configuração. De acordo com Gonzalez-Rey (1996, p. 99), “as configurações são categorias complexas, pluridimensionais, que representam a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo homem.”

Aqui a comunicação se revela como nódulo central, como ponto interativo e constitutivo da subjetividade humana, sendo o canal fundamental às possibilidades de significação e consciência. Para Gonzalez-Rey, ela se organiza em dois planos: a expressão verbal (o que é dito intencionalmente, literalmente) e a extraverbal (o não-dito ou o co-texto), ambas portadoras de mensagens afetivas e múltiplas contradições (por exemplo, o que é dito pode ser o oposto daquilo transmitido pelo não-dito). A comunicação constitui, para o autor, a expressão mais atual e viva do sujeito e é muito significativa no sentido que adquire o atual para ele, assim como nas representações conscientes sobre as quais apóia sua orientação intencional. A comunicação e o lugar que o sujeito ocupa nela (boa ou má comunicação, capacidade para auto-expressão, etc.) são importantes determinantes do crescimento humano em qualquer esfera da qual o sujeito participe.

O que o sujeito reconstrói intelectualmente expressa o sentido que o conteúdo tem para ele e que, por sua vez, pode modificar seu próprio sistema de sentidos. Este movimento (flexibilidade) é essencial, segundo Gonzalez-Rey (1995, p. 57), pois, a função de pensar não significa o desenvolvimento da personalidade pelas consequências de sua transcendência



intelectual, senão pelo que significa para os sistemas de sentido o movimento e o crescimento desta função.

Encontrar-se-ia aqui a própria *noção de saúde*. Torna-se essencial, nesta parte da apresentação, a introdução de um conceito inovador e central no pensamento de Gonzalez-Rey: o conceito de subjetividade social. Para o autor, há também no social sentidos construídos, os quais se configuram de modo particular na subjetividade individual.

Para ele, a subjetividade social é:

[...] o sistema de configurações (grupais ou individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Estas formas tão dessemelhantes, guardam complexas relações entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados [...] (GONZALEZ-REY, 1996, p. 99-100).

Ou seja, a subjetividade social não seria a mera soma de subjetividades individuais ou ainda de intersubjetividades, mas algo novo, que integra outro nível qualitativo do fenômeno subjetivo que seria o social (presente em grupos ou instituições sociais). Nesse sentido, “[...] complementa-se a subjetividade individual com a natureza histórico-cultural do sujeito psicológico”. (LOYOLA & TELES, 1999, p. 41).

Acredito que tais conceitos (subjetividade individual, personalidade, subjetividade social, sentido, etc.) podem instrumentalizar de maneira bastante profícua uma leitura psicológica da comunidade de investigação, tendo em vista não a transformação da investigação filosófica em uma terapia de grupo, mas visando a observação e a compreensão das mudanças daí obtidas (ou a própria resistência a elas) desde um ponto de vista dos processos de subjetivação. Vejamos como isso se daria.

#### 4 COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Pretendo, nesta parte final do trabalho, avaliar desde os óculos teóricos assumidos, o percurso e as mudanças efetivados no projeto de filosofia com

crianças na escola em que trabalhei. Em primeiro lugar, ressalto a subjetividade social típica e específica de cada classe, questão bastante interessante para ser pesquisada por psicólogos. Em minhas observações, pude perceber diferenças importantes no funcionamento social de cada turma, o que trazia modos de funcionamento diferentes para a própria comunidade de investigação. Ou seja, pareceu-me evidente que a maneira de ser da comunidade de investigação aponta, sobretudo no início do trabalho, para a subjetividade social da classe que é, de algum modo, trabalhada nas próprias aulas de Filosofia, a despeito de não ser este o seu objetivo (a poeira embaixo do tapete...).

No primeiro momento do trabalho, no qual planejávamos as aulas eu e o outro monitor, senti poucas mudanças efetivas nas atitudes tanto das crianças quanto das professoras. Acredito que a não implicação pessoal no planejamento e na vivência dos temas levava os professores a uma tentativa de “aplicação” da filosofia, como um outro programa temático qualquer. Ora, nada poderia ser mais antifilosófica que tal atitude. Ficou evidente que, quando o professor não era mexido ele mesmo em suas crenças, valores, representações etc. (ou seja, quando não eram “desnaturalizadas” suas certezas), ficava difícil levar em consideração posturas e opiniões diferentes expressas pelas crianças nas aulas de filosofia. O que ocorria, geralmente, nestes casos, era a recorrência do professor ao papel de autoridade, desfechando quase sempre a aula com uma lição de acordo com a sua moral.

Um exemplo interessante, neste sentido, foi uma aula cujo tema era a mentira. Uma criança levantou a questão do quão necessário e libertador era o mentir. A professora, assustada, passou a dar lições sobre o quanto “a mentira é feia e deve ser evitada”. Ou seja, a fala da criança não foi qualificada, muito menos pensada de maneira filosófica, porque a própria professora não tinha claro para si sua postura e crenças. Em outras palavras, seu “arraigamento” a suas verdades a impedia de problematizar filosoficamente o tema.

No segundo momento do projeto, como vimos, as próprias professoras passaram a mediar aulas de Filosofia (no planejamento), de modo que suas crenças e valores, sobretudo suas verdades, puderam ser questionados. Ora, mesmo que tais crenças permanecessem as mesmas, seu caráter de certeza foi abalado. Não era mais a postura, mas uma postura ou opinião possível. Percebi aqui



o quanto o psicólogo poderia trabalhar nas resistências individuais, sobretudo quando algum fator cujo sentido era determinante para aquela pessoa era tocado. Por exemplo, assuntos de religião, moral, sexualidade, corpo, etc. Parece-me que esta poderia ser uma função específica do profissional de psicologia no trabalho de formação do professor para mediar as aulas de Filosofia.

Além disso, nessas reuniões ficavam evidentes valores, representações, crenças, etc. constituintes da própria subjetividade social da escola, que passaram então a ser problematizados na própria comunidade de investigação dos professores. Uma dessas crenças dizia respeito à capacidade dos alunos de ser autônomos e de pensar de forma criativa e independente. Nesse sentido, uma das professoras me disse:

Não imaginava que pessoas comuns e crianças pudessem pensar filosoficamente... Percebia a Filosofia como sendo domínio de intelectuais e filósofos. Hoje penso que todos nós podemos pensar de forma filosófica [...]

Esta experiência pessoal levou a equipe docente a ressignificar a própria concepção de infância, passando a pensá-la de algo como "falta"/carência a algo positivo como "ser". Isto é, a comunidade de investigação dos professores possibilitou uma reconfiguração de seus mundos e suas práxis, abalando não apenas a subjetividade social da escola, mas suas próprias subjetividades. Houve uma mudança efetiva de suas atitudes em face da infância e das crianças especificamente. Tal mudança passou a perpassar todo o seu fazer educativo, por exemplo, na qualificação da própria fala das crianças. Estas deixaram de ser vistas como seres incapazes e domesticáveis, para serem vistas como seres falantes, pensantes, atuantes e com as quais se teria muito a aprender...

Assim, na mediação de suas aulas de filosofia, os professores, por haverem já problematizado suas próprias crenças (no "planejamento" das aulas), podiam então escutar e lidar com as diferenças, deixando emergir no grupo a experiência de possibilidades e não mais de certezas moralizantes.

Algo nessa etapa me chamou muito a atenção: a angústia que algumas crianças apresentaram e que se manifestava sobretudo ao final das aulas. Elas diziam: "E aí, professora? Qual é a moral da história?" Ou: "A senhora não vai dar uma res-

posta certa?". Pareceu-me que esta angústia não era fruto apenas de um pensamento que estava começando a se perceber e a se pensar, mas de um sujeito que, nesta flexibilização, começava a se desenvolver em um sentido *lato*.

Com isto, desejo destacar a consequência educacional do projeto: a possibilidade de uma comunicação dialógica e não mais unidirecional (autoritária), uma possibilidade de construção partilhada e refletida de sentidos e a construção de uma habilidade subjetiva para lidar com a diferença e com os diferentes.

Como psicóloga, não posso deixar de qualificar a necessidade de um olhar "psi" sobre esse processo, tendo em vista a possibilidade que o mesmo tem de ser um verdadeiro "abalo sísmico", porém libertador, na vida de certos meninos e meninas. Estar atento ao sentido subjetivo em andamento nos processos de debate na comunidade de investigação pareceu-me ser um papel essencial ao profissional de psicologia nesse tipo de projeto.

Por último, no terceiro momento do trabalho, quando enfim foi concedida às crianças a liberdade de deliberarem sobre os temas que lhes interessavam debater, ficaram ainda mais patentes valores, sentidos, preconceitos, representações sociais, crenças, modos de comunicação, modos de exclusão e marginalização, etc; configurados de maneira particular na subjetividade de cada classe. De fato, foram as crianças que, ao fim e ao cabo, nos concederam penetrar em seus mundos, corpos, idéias. Isso se dava não apenas através da escolha de certos temas, em detrimento dos outros, mas das próprias idéias que iam surgindo nos debates, nas resistências e no modo de funcionamento do grupo. A comunidade de investigação representava aqui a possibilidade de "desnaturalizar" e nomear crenças, valores, representações sociais, etc; antes completamente aderidas às suas vidas, o que colocava em xeque o próprio sentido de questões presentes no cotidiano das crianças através de suas vivências.

Um exemplo disto ocorreu quando, numa dessas aulas, se tratou o tema da violência na escola. Todos os alunos repetiam o lugar-comum de que "a violência é ruim", até que a professora trouxe à tona a possibilidade de pensar outras formas de violência que não apenas a violência física. Abriu-se aqui um leque até então indisponível ao pensamento das crianças. Vários subtemas apareceram: a violência verbal presente no cotidiano, a violência necessária, a diferença entre um ato sentido

como violento e a intencionalidade de quem o cometeu, etc. No final do debate, o próprio conceito de violência foi problematizado, tornando-se claro para os participantes o quão difícil era defini-lo e, nesse sentido, o quão variável poderia ser sua definição.

Para finalizar este relato avaliativo de meu percurso no projeto de filosofia com crianças, quero ressaltar o quanto acredito que a mudança plausível na comunidade de investigação das classes só se tornou efetiva pela sustentação da mudança ocorrida na comunidade de investigação dos professores. Em ambas ocorreu uma transformação da subjetividade social e individual. Essa mudança se deu menos pelo conteúdo dos debates do que pelas atitudes adquiridas e aprendidas: as atitudes favoráveis a se pensar, a ouvir o outro, a dialogar e a conviver com o diferente (todas estas atitudes sustentam-se ou inter-relacionam-se, a meu ver, com a possibilidade de perceber suas próprias certezas como meras possibilidades). Situo aqui o papel específico para o psicólogo nesse tipo de projeto: enriquecer a compreensão das modificações ocorridas na comunidade de investigação – desde um enfoque da subjetividade, bem como facilitá-las (numa espécie de formação continuada...<sup>6</sup>).

Por último, não posso deixar de destacar a vivência mais radical que a mim e, acredito, a outros participantes propiciou o projeto: a experiência de que o próprio pensamento é errante e nossas idéias são apenas postos provisórios de um percurso... Não existem certezas, assim como não existem sujeitos prontos. A incerteza, parece-me, combina plenamente com a idéia de um sujeito em construção e em transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJZEN & FISCHBEIN. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ Prentier Hall Inc., 1980.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GONZALEZ-REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Havana: Editorial Academia, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- \_\_\_\_\_. La cuestión de la subjetividad em um marco historico-cultural. *DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, UNESP, Ano IV, v. 4, n.1, p. 87-117, jan./jun., 1998.
- \_\_\_\_\_. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, A.O. (Org). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999. p.102-117.
- HOUAISS. *Dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOHAN, W. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W.O. & WUENSCH, A.M. (Orgs). *Filosofia para crianças : a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 84-134.
- LIPMAN, M. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, W.O. & WUENSCH, A.M. (Orgs). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 21-27.
- LOYOLA, V.M.Z. & TELES, A. O. *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999.
- MARTÍNEZ, A.M. Que profesor necesitamos? Desafios para su formación. *DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, UNESP, Ano IV, v. 4, n.1, p. 87-117, jan./ jun., 1998.
- SHARP, A. & SPLITTER, L. *Uma Nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- WUENSCH, A.M. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, W.O. & WUENSCH, A.M. (Orgs). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 43-83.

<sup>6</sup> Discuti detalhadamente o papel do psicólogo na formação continuada do corpo docente em meu artigo "Subjetividade e fracasso escolar: apontamentos para a práxis preventiva do psicopedagogo na escola". *Revista Educação*, Porto Alegre /PUC, no. 48, p. 107-129, Out./2002.